



The Effect of Interpersonal Problem Solving Skills Training on the Adolescents' Constructive Problem-Solving Level and the Level of Trait Anger¹

Ahmet BEDEL** Ramazan ARI ***

ABSTRACT: The purpose of this study was to examine the effect of the interpersonal problem solving skills training on the adolescents' constructive problem-solving skills and the level of trait anger. Pre-test posttest control group experimental research design was used. There were 13 subjects in the experiment group and 15 subjects in the control group. For the collection of data the Interpersonal Problem Solving Inventory and Trait Anger Scale were used. Mann Whitney U test was conducted to find the differences between the scores of the groups. The results showed that interpersonal problem solving skills training increased the level of the constructive problem solving skills of the adolescents in the experiment group and reduced the level of trait anger significantly.

Key Words: Interpersonal Problem Solving, Constructive Problem-Solving and Trait Anger.

SUMMARY

Purpose and Significance: The purpose of this study was to examine the effect of the interpersonal problem solving skills training on the adolescents' interpersonal problem-solving skills and the level of trait anger. The term social problem solving refers to problem solving as it occurs in the real world (D'Zurilla and Chang, 1995). Experiencing various problems in daily activities is inevitable for any individual. The individual's attitudes toward the problems they faced is more important than the fact that there are problems (Hamarta, 2009). The aim of social problem solving is to change the problematic situation for the better, to reduce the emotional distress and to increase the anger control level of adolescents.

Method: This research is an experimental study based on experiment and control group pre-test, posttest model. The research was conducted with high school students living with their families in the province of Konya. The dependent variable of research, the interpersonal problem-solving skills, was measured by the "Inventory of Interpersonal Problem-Solving" developed by Çam and Tümkaya (2008). The second dependent variable, trait anger, was measured by the "State-Trait Anger Expression Inventory" adapted by Ozer (1994b). The study was carried out with 28 students; 13 students in the experiment group and 15 students in the control group. The students in the experiment group were implemented Interpersonal Problem Solving Skills Training Program in 11 sessions. The control group did not receive any training. The final test was applied immediately after the completion of the training program.

Results: Results of the study showed that interpersonal problem solving skills training has the effect on the increase of the adolescents' constructive problem solving skills in the experiment group and reduced the level of trait anger significantly.

Discussion and Conclusions: According to the results of this research, interpersonal problem solving skills training has the effect on the increase of the level of the experiment group adolescents' constructive problem solving skills and a significant reduce in the level of trait anger similar to previous research (D'Zurilla, Nezu and Maydeu-Oliveras, 2004; D'Zurilla and Chang, 1995; D'Zurilla and Goldfried, 1971; D'Zurilla, Chang and Sanna, 2003; Erwin and Ruane, 1993; Güner, 2007; Johnson and Johnson, 2004; Yılmaz, 2004). The results of the study suggested that practitioners of school counseling would use intervention programs by which students can improve their problem solving skills and help them control their anger. Future research is encouraged to further use this kind of intervention programs in other age groups and various populations.

¹ *This article is a part of a Ph.D. study which was completed in 2011 in Selcuk University. The title of the doctoral thesis is "Examining the Effect of the Interpersonal Problem Solving Skills Training on the Adolescents' Trait Anger and Anger Expression Styles"

**Assist. Prof. Dr. Mevlana University, Education Faculty, a.bedel@mynet.com

***Prof. Dr., Selcuk University, Vocational Education Faculty, ramazanari2@yahoo.com

Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Düzeylerine Etkisi²

Ahmet BEDEL** Ramazan ARI***

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin yapıcı problem çözme becerilerine ve sürekli öfke düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneme deseni kullanılmış olup, deneme grubunda 13, kontrol grubunda ise 15 denek yer almıştır. Verilerin toplanmasında Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri ve Sürekli Öfke Ölçeği kullanılmıştır. Deneklerin ön test son test puan farklarının anlamlılığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, deneme grubunda yer alan ergenlerin yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin artmasında, sürekli öfke düzeylerinin azalmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Kişiler Arası Sorun Çözme, Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke

GİRİŞ

Birey, sosyal yaşamın gereği olarak okulunda, ailesinde, çevresinde başkalarıyla sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşimde bulunur. Etkileşimde bulunan kişiler aralarındaki etkileşimin niteliğinden memnun olabilirler ya da olmayabilirler. Tarafların etkileşimlerinin niteliğinden memnun oldukları sürece aralarında bir sorun yok demektir. Kişiler arası sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşimin niteliğinden memnuniyetsizlik duymasıyla ortaya çıkar (Öğülmüş, 2001). Etkileşimin var olduğu sosyal ortamlarda kişiler arası sorunların varlığı kaçınılmazdır. Bu kişiler arası sorunlar yaşamımızın doğal bir parçasıdır. Kişiler arası sorunlar, etkileşimde bulunan taraflardan en az birinin, mevcut etkileşim biçimi ile ideal etkileşim biçimi arasındaki farkı algıladığı, bu fark yüzünden gerginlik hissettiği, gerginliği ortadan kaldırmak için girişimlerde bulunduğu, ancak girişimlerinin engellendiği bir durum olarak da tanımlanabilir (Öğülmüş, 2001: 9).

Bingham'a göre (2004) her çeşit problemde üç temel özellik bulunmaktadır:

1. Bireyin kafasında belirli bir amaç vardır.
2. Bireyin amacına uzanan yoluna bir engel çıkar.
3. Birey, kendisini amaca ulaşmaya teşvik eden içsel bir gerginlik duyar.

Kişiler arası sorununun farkında olan birey, olanla olması gereken durum arasındaki farkın yol açtığı gerginlikten kurtulmak ister ve bunun için farklı yollara başvurur. Mevcut durumla erişilmek istenen amaç arasındaki boşluğun algılandığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabaları içeren bilişsel ve davranışsal sürece kişiler arası sorun çözme süreci denir (Öğülmüş, 2001: 10). Sorun çözmede vurgulanan bilişsel davranışsal süreç, sorunlar için potansiyel etkili çözümlerin bulunması ve çeşitli alternatifler arasında daha etkili çözümün seçilmesinin ihtimalini artırma olarak tanımlanmaktadır (D'Zurilla ve Goldfried, 1971). Sorun çözme Skinner tarafından "kişinin değişkenleri manipüle ederek, çözüm için daha olası görünen seçeneği gerçekleştirmesi" olarak tanımlandı. Kişinin sorun çözme sürecinde pozitif yönelimle, mantıksal sorun çözme sürecinin basamaklarını kullanma stratejisini seçmesi vurgulanmaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Bu tanımlarda sosyal problem çözme bilinçli tasarım, mantıklı, güçlü ve bir amaca yöneliktir. Sorun çözme amaçları, pozitif sonuçları en yüksek düzeye çıkarırken, negatif sonuçları en alt düzeye indirmeyi, sorunlu durumlarda daha iyi sonuç almayı, duygusal sıkıntıyı azaltmayı amaçlamaktadır (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004; D'Zurilla ve Chang, 1995).

Günlük yaşamın doğal bir parçası olan kişiler arası sorunların çözümünde gösterilen tepkiler açısından bireysel farklılıklar bulunmaktadır. Bazı kişiler karşılaştığı herhangi bir sorun karşısında ilk aklına gelen "sert" tepki gösterme eğilimi içerisindeyler. Bu kişiler anlaşmazlığa düştükleri kişilerle

² *Bu makale, 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde tamamlanmış olan "Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin Ergenlerin Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzlarına Etkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezinin bir kısmından özetlenerek alınmıştır.

**Yrd. Doç. Dr. Mevlana Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, a.bedel@mynet.com

***Prof. Dr. Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, ramazanari2@yahoo.com

aralarında bir sorun çıktığı zaman güç kullanma yoluna başvururlar. Karşı tarafı tehdit ederek, bağırıp çağırarak, vurarak kendi çözüm önerilerini dayatırlar. Bazı kişiler de sorunlar karşısında “yumuşak” bir tepki gösterme eğilimindedirler. Bu kişiler daha ciddi bir tatsızlığın ortaya çıkmaması için geri çekilirler, sorunlar karşısında kolayca pes ederler ve kendi isteklerinden vazgeçerler. Bazı kişiler ise yaşadığı kişiler arası sorunlarda “ilkeli” bir tutum sergilerler. Bu kişiler için önemli olan, sorunlara her iki tarafın da tatmin olacağı adil bir çözüm bulmaktır (Öğülmüş, 2001). Kişiler arası çatışmalar sert, yıkıcı, hükmedici olarak çözümlendiğinde bireyde şiddet, düşmanlık, öfke, ayrılık, üzüntü duygularının yaşanmasına yol açmaktadır. Çatışmalar yapıcı olarak çözümlendiğinde ise bireyde mutluluk, başarı, ferahlama, ilişkinin güçlenmesi ve olası çatışmaları yapıcı olarak çözebilme becerisine ilişkin duygular ortaya çıkmaktadır (Cornilius ve Faire, 1989; Johnson ve Johnson, 1995; Aktaran: Türnüklü ve Şahin, 2004).

Bu duygular içerisinde öfke duygusu doğal bir duygu olmasına karşın, öfke duygusunun kontrol edilememesi, saldırganlığa ve olumsuz davranışlara yol açmaktadır. Kısaç (2005), öfkeyi "bireyin planları, istek ve gereksinimleri engellendiğinde, haksızlık, adaletsizlik ve kendi benliğine yönelik bir tehdit algılandığında yaşanan temel duygu" ifadesiyle tanımlamıştır. Engellenme, tehdit ve kendisine yönelik saldırı algılama durumları öfkenin en önemli nedenleri arasındadır (Lochman, Palardy, Mcelroy, Philips ve Holmas, 2004). Öfke duygusunun açık olarak yükselmesi insan davranışlarında çok farklı role sahiptir. Sıkça saldırganlıkla sonuçlanmasına rağmen, öfke yükselmesi uyumsuz fonksiyonlarının yanı sıra uyumludur. Novaco (1975) öfke yükselmesinin, eylemimizin kuvvetinin yükselmesine hizmet edecek olmasını altı maddede ifade etmektedir.

1. Öfke, verilecek tepkinin seçeneğini arttıran olarak enerji verir.
2. Devam eden davranışın uyarıcılığını azaltarak acıya engel olur.
3. Diğer insanlara yönelik olumsuz duyguların ifadesini kolaylaştırır.
4. Ego tehdidine yönelik saldırıda kendini savunur.
5. Saldırganlık için öğrenilen uyarıcı olarak husumeti ortaya çıkarır.
6. Stresle başa çıkmada, aksiyona yönelik bir ipucu gibi hizmet ederek olayı ayırıştırır.

Alan yazındaki araştırmalarda, sosyal problem çözme ve öfke denetimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Sosyal problem çözme becerilerindeki eksiklikler, gençlerde öfke ve onu takip eden saldırganlık ve davranış bozuklukları gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Korkut, 2002; Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu, 2007; Şahin, 2000). Danışık (2005)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre; öfke kontrolü ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı olup, öfkelerini kontrol edebilen bireylerin problem çözme becerileri daha yüksek bulunmuştur. Duygularını tanıyan, rahatlıkla ifade edebilen, gerektiğinde kontrol edebilen bireylerin problemler karşısında daha sağlıklı düşünebilecekleri, daha etkili çözüm yolları bulabilecekleri ve daha etkili kararlar verebilecekleri düşünülmektedir. Moon ve Eisler (1983), öfke problemi yaşayan bireyler için problem çözme tekniğini önermişlerdir. Bu tekniğin amacı, bireyleri öfkeyi tahrik eden durumu çözebilmeleri için uygun yollar bulma yönünde yeterli kılmaktır. Bu görüşe göre; öfke problemi yaşayan birey, problem çözme becerilerinde eksikliklere sahiptir (Aktaran: Danışık, 2005; Terzi, 2007). Sosyal beceri eksiklikleri, istenmeyen sonuçlar elde edilmesinde ve antisosyal davranış için risk oluşturmaktadır (D’Zurilla ve Goldfried, 1971).

Literatürde kişiler arası sorun çözme ve öfke duygusuyla ilgili çalışmalar ergenlik döneminde yoğunlaşmaktadır. Ergenlerin kendi sorumluluklarını almaları beklenmektedir. Bu dönemde genç, bağımsız olmayı istemekte, ancak yeni karşılaştığı sorumlulukları benimsemek ve üstlenmekte güçlük çekmektedir. Yaşamına yön verme ve bir mesleğe yönelme aşamasındaki ergenin bu süreçte yaşadığı karar verme güçlükleri, belirsizlikler ve çatışmalar, ergenlik döneminin olağan fiziksel ve duygusal değişimlerinin getirdiği sorunlar ile birleşmektedir. Anlamakta ve yüklenmekte güçlük çektiği sorumlulukları, kişiler arası sorunları ergende ani ve aşırı tepki gösterme eğilimini arttırmaktadır. Bu durumda kişiler arası ilişkilerde duygularını denetleyebilmesi ve öfkesini yapıcı yollarla ifade edebilmesi güç olmaktadır (Yılmaz, 2004).

Kişiler arası yaşanan sorunları çözmek için D’Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeline göre sorun çözme yaklaşımı probleme yönelim ve problem çözme beceri stillerinden oluşmaktadır. Kişiler arası sorunu çözmesinde ergenin sorun

hakkındaki düşündükleri ve algılaması soruna karşı yönelimini etkilemektedir. Bu model içerisinde probleme yönelim, probleme pozitif yönelim ve probleme negatif yönelim olarak adlandırılmaktadır. Sorun hakkında olumlu düşünce, probleme pozitif yönelimdir. Probleme pozitif yönelim, yapıcı problem çözmeden oluşmaktadır. Probleme pozitif yönelimin genel yapısında; kazanmak veya yarar sağlamak için probleme değer biçmek, problemin çözülebileceğine inanmak, bir kişinin problemi başarılı bir şekilde çözebileceğine inanmak (problem çözme öz yeterliliği), başarılı problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğine inanmak, kaçınmak yerine problem çözme üstlenmesi gerektiği yer almaktadır (D’Zurilla, Chang ve Sanna, 2003). Buna karşın olumsuz düşünce, probleme negatif yönelim olarak adlandırılmaktadır. Probleme negatif yönelim fonksiyonel olmayan probleme yönelimdir. Probleme negatif yönelim şu genel eğilimleri içerir: Problemi, iyi oluşu etkileyen önemli bir tehdit olarak görme (psikolojik, sosyal, ekonomik), kişinin kendi kişisel yeteneğiyle problemi başarılı bir şekilde çözeceğine güvenmeme (düşük problem çözme öz yeterliliği) ve kolay düş kırıklığına uğrama (düşük hayal kırıklığı toleransı) eğilimleri bulunmaktadır (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Bu model içerisinde problem çözme beceri stilleri mantıklı, dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan stildir. Mantıklı problem çözme, yapıcı problem çözme stildir. Bu, mantıklı, temkinli ve etkili problem çözme becerisinin sistematik kullanımıdır. Bu model dört büyük problem çözme becerisini tanımlar. a) problemin tanımlanması ve formülasyonu b) alternatif çözüm üretme c) karar verme ve d) çözüm uygulama ve değerlendirme. Problem tanımlama ve formülasyonunda birey, problem hakkında somut ve spesifik etkileri toplayarak problemi anlamaya ve açıklamaya uğraşmaktadır. İstekleri ve engelleri tanımlamakta ve gerçek problem çözme amaçlarını ortaya koymaktadır (durumu daha iyi yönde değiştirme ve duygusal sıkıntıyı azaltma). Alternatif çözüm üretmede kişi problem çözme amaçlarına odaklanmakta, muhtemel birçok çözümleri tanımlamaya çalışmaktadır. Karar vermede birey, farklı çözümlerin sonuçlarını düşünmekte, karşılaştırmakta ve daha sonra potansiyel en etkili çözümü seçmektedir. Son adımda kişi dikkatlice çözümü uygulamakta ve seçilen çözümün sonucunu değerlendirmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Dürtüsel dikkatsiz stil, fonksiyonel olmayan sorun çözme stildir. Burada sınırlı, düşüncesiz, dikkatsiz ve endişeli davranışlar bulunmaktadır. Bireyin çok az alternatif çözüm düşüncesi vardır ve genellikle aklına gelen ilk fikir ile düşüncesizce hareket eder. Buna ilaveten, alternatif çözümleri ve sonuçları çabucak, dikkatsizce, sistematik olmayan bir şekilde tarayabilir ve çözüm sonuçlarını dikkatsiz bir şekilde denetler. Kaçınan stil de diğer fonksiyonel olmayan sorun çözme stildir. Bunun içerisinde kaytarma, pasiflik ve güvensizlik yer almaktadır. Birey sorunun üstesinden gelmektense ondan kaçınmayı tercih eder. Mümkün olduğu kadar erteler, kendi kendine çözülsün diye bekler (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004). Nezu’nun (1989) belirttiğine göre “pozitif kendini değerlendirme, etkili problem çözme performansı meydana getiremeyebilir, kişi aynı zamanda problemlili durumu çözmeye yönelik özel problem çözme yeteneğine, yapıcı problem çözme stilini öğrenmeye ihtiyaç duyar”. Bireyin bu yeteneğini geliştirici ortamlardan en önemlisi okul ortamıdır (Heppner, Witty ve Dixon, 2004).

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı’na ulaşan bilgilerden, görsel ve yazılı medyada yer alan haberlerden özellikle okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık gibi olayların arttığı görülmektedir (MEB, 2006). Okulların temel işlevlerinden biri, öğrencilere istenmeyen davranışlardan ve modellerden arındırılmış bir çevre sunmaktır. Üstelik okulda asayişin sağlanması ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri, okullarda eğitim etkinliklerinin sürdürülebilmesinin de ön koşullarından biridir (Durmuş ve Gürkan, 2005). Öğrencilerin güven ortamı içerisinde eğitim kurumlarına devam edebilmelerini sağlamak ve eğitim sisteminden istenilen başarıyı elde edebilmek amacıyla koruyucu ve önleyici çalışmaların önemi artmaktadır (Terzi, 2007; Öğülmüş, 2006). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yürütülmesinde, erken müdahale ve özellikle problem oluşmadan önlemeye yönelik gelişimsel önleyici yaklaşım esas alınmaktadır (Yeşilyaprak, 2003; Korkut, 2004). Önleyici rehberlik hizmeti kapsamında, okul temelli önleme çalışmaları olarak ikinci düzey risk gruplarına odaklanmada; kişiler arası sorun çözme, çatışma çözme ve akran arabuluculuğu gibi sosyal duygusal yeterliğe odaklı programların uygulanması önemli bir yer tutmaktadır (Korkut, 2003; MEB, 2006). Bu uygulamaların kişiler arası sorun çözme beceri eksikliklerinden doğacak yoğun öfke ve yoğun öfkeyi izleyen saldırganlığa yönelik riski azaltması beklenmektedir.

Alan yazında yapılan çalışmalarda sorun çözme eğitime katılım sonrası öğrencilerin çözüm seçeneklerinin kalitesinin artmakta olduğu, sorun çözümünde içtepsel dikkatsiz davranmalarının azaldığı ifade edilmektedir (Dixon, Heppner, Petersen ve Ronning, 1979). Örneğin, Bilişsel sorun çözme eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için sosyal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzluklarının, şikâyetlerinin, içe kapanıklıklarının, fevri, duyarsız, saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığı belirtilmektedir. Bu çocukların engellenme duygusu ile daha iyi baş edebildikleri, haklarını daha uygun şekilde koruyabildikleri, istediklerini daha kolay ve uygun tarzda elde edebildikleri ve güçlüklerle karşılaştıklarında daha kolay baş edebildikleri belirtilmektedir (Özcan ve Öğülmüş, 2010). Davranışsal zorluk gösteren çocukların da kişiler arası sorun çözme becerileriyle gelişme gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Eğitim alan çocukların okul ve çevrelerinde davranışları değişmektedir. Eğitim çalışmaları içerisinde çocuklar ne düşüneceğini değil nasıl, düşüneceğini öğrenmektedirler. Anlaşmazlık veya ihtiyaç duyduğunda çözüm verilen çocuklardan ziyade, problemlerini çözmede rehberlik edilen öğrenciler yeni bir problemle karşılaştıkları zaman, onların edindikleri sosyal beceriler problemlere karşı göğüs germelerine imkân vermektedir. Düşüncesizce hareket eden çocuklar isteklerini elde etmek için daha etkili yolları ve istediği olmadığı zamanda engellenmeyle başa çıkmayı öğrenebilmektedirler (Shure, 1999). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi uygulamaları, ergenlerin kişiler arası sorun çözme becerilerini arttırmaları yoluyla, öfkelerini bastırmadan veya kontrolsüz bir biçimde dışa yöneltmeden sağlıklı bir biçimde ifade etmelerini sağlayarak, ilerleyen yıllarda kişiler arası ilişkilerinde doyum sağlamalarında önemli bir faktör olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitiminin (KSÇBE) ergenlerin yapıcı problem çözme becerilerini ve sürekli öfke düzeylerini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesidir. Araştırmanın bağımsız değişkeni kişiler arası sorun çözme beceri eğitimidir. Bağımlı değişkeni ise, ergenlerin yapıcı problem çözme beceri ve sürekli öfke düzeyleridir.

Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki denenceler sınanacaktır.

Denence 1. “Yapıcı problem çözme” ön test son test fark puanları deneme grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Denence 2. “Sürekli öfke” ön test son test fark puanları deneme grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme deseni kullanılmıştır. Uygulanan deneme deseni tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Deseni

	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deneme Grubu	KPÇE ve SÖÖTÖ	KSÇBE	KPÇE ve SÖÖTÖ
Kontrol Grubu	KPÇE ve SÖÖTÖ	—	KPÇE ve SÖÖTÖ

KPÇE: Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

SÖÖTÖ: Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği

KSÇBE: Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi

Araştırma Gruplarının Oluşturulması

Bu çalışmada yer alan denekler, 2010-2011 eğitim öğretim yılında ve Konya il merkezindeki resmi ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri arasından ölçeklerden alınan puanlara bazı kriterler uygulanarak belirlenmiştir.

Deneme ve kontrol grubuna uygulanan ölçeklerden alınan puanlara göre KPÇE’nin “Yapıcı Problem Çözme” alt ölçeğinden çalışma evreni ortalamasının (çalışma evreni ortalaması 50, standart sapması 11) 0.5 standart sapma altı olan (ortalama 44 ve altı) ve SÖÖTÖ’nün “Sürekli Öfke” alt

ölçeğinden çalışma evreni ortalamasının (çalışma evreni ortalaması 25, standart sapması 6) 0.5 standart sapma üstü olan (ortalama 28 ve üstü) öğrenciler seçilmiştir. Başka bir deyişle, yapıcı problem çözme düzeyi düşük bununla birlikte sürekli öfke düzeyi yüksek öğrenciler deneme ve kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmada yer alan grupların cinsiyete göre dağılımı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Grupların Cinsiyete Göre Dağılımı

Gruplar	n	Kız	Erkek
Deneme Grubu	13	7	6
Kontrol Grubu	15	6	9

Bağımlı değişkenler açısından deneme ve kontrol grubunun tanımlanmasına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Araştırma Gruplarının Yapıcı Problem Çözme ve Sürekli Öfke Alt Ölçeklerinin Ön Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Deneme			Kontrol		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
Yapıcı Problem Çözme	13	38.53	11.57	15	38.60	11.57
Sürekli Öfke	13	31.76	6.09	15	31.80	6.09

Deneme ve kontrol grubundaki öğrencilerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke ön test puanlarına göre bağımlı değişkenler açısından benzeşik olup olmadıkları Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiş ve analiz sonuçları tablo 4 ve tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 4: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	13	15.08	196.00	90.000	.728
Kontrol	15	14.00	210.00		

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 90.500 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 5: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	13	14.54	189.00	97.000	.981
Kontrol	15	14.47	217.00		

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonuçlarında Deneme ve Kontrol (U: 97.000 $p > .05$) grubu arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Bu sonuçlara göre “yapıcı problem çözme” ve “sürekli öfke” alt ölçeklerinde bağımlı değişkenler açısından grupların deneme uygulamasına başlamadan önce birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Kişiler Arası Problem Çözme Envanteri

Envanter 18-30 yaşları arasındaki üniversite öğrencilerinde problem çözme yaklaşım ve becerilerini ölçmek için Çam ve Tümkaya (2007a) tarafından geliştirilen bir araçtır. Lise öğrencileri için geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Envanter beş alt ölçekten ve toplam 50 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 1 (Hiç uygun değil) ile 5 (Tamamıyla uygun) arasında olmak üzere beşli değerlendirme seçenekleri vardır. Her bir alt ölçek için elde edilen yüksek puan kişilerarası problem çözmeyle ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan Doğrulamalı faktör analizinde beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörler Probleme Olumsuz Yaklaşma (POY), Yapıcı Problem Çözme (YPC), Kendine Güvensizlik (KG), Sorumluluk Almama (SA) ve Isıracı-Sebatkâr Yaklaşım (I-SY) alt ölçekleri olarak adlandırılmıştır. Her bir alt ölçekte yer alan madde sayısı sırasıyla 16, 16, 7, 5 ve 6’dır. Envanterin alt ölçek puanlarının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının .67 ile .89 arasında; test tekrar test korelasyon katsayılarının ise .67 ile .84 arasında değiştiği bulunmuştur (Çam ve Tümkaya, 2008). Araştırma kapsamında ölçeğin “Yapıcı Problem Çözme” alt ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeği

Özgün ismi “Trait Anger and Anger Expression Scale” olan ve Spielberger, Jacobs, Russel ve Crane tarafından geliştirilen Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarz Ölçeğinin, Türkiye uyarlaması Özer (1994) tarafından gerçekleştirilmiştir (Özer, 1994b). Toplam 34 maddeden oluşan ve dörtlü likert tekniği ile değerlendirilen ölçek, üç alt ölçeğe sahiptir. Maddelerin 10 tanesi Sürekli Öfke Alt Ölçeğini oluşturur. Öfke İfade Tarz Alt Ölçeği ise, sekizer madde içerir üç alt bölümden ve 24 maddeden oluşur. Bunlar içe yönelik öfke, dışa yönelik öfke ve öfke denetimi alt ölçekleridir. Çeşitli örneklemelere uygulanan Sürekli Öfke ölçeğinin alfa değerlerinin .67 ile .92 arasında olduğu gözlenmiştir. Öfke Kontrol, Öfke Dışa ve Öfke İçte ölçeklerinin alfa değerleri sırasıyla .80-.90, .69-.91 ve .58-.76 arasında bulunmuştur. SÖÖTÖ’deki maddelerin tümü düzdür. Sürekli Öfke Alt Ölçeğinden bireyler 10 ile 40 arasında bir puan alabilirler. Öfke İfade Tarzı Alt Ölçeğindeki her bir boyutun toplamından 8 ile 32 puan alabilirler (Özer, 1994b). Araştırma kapsamında ölçeğin “Sürekli Öfke” alt ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

İşlem

Araştırmanın tarama çalışması 2010-2011 eğitim öğretim yılı birinci yarısında yapılmıştır. Deneme gruplarına girmeye uygun aday öğrencilerin listesi oluşturularak, gerçekleştirilecek eğitim çalışması hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonunda eğitim programına katılmayı istediğini ifade eden öğrencilerin velileri ile bireysel görüşme yapılarak, uygulanacak eğitim programı hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin verileceği deneme grubunda yer alabilmeleri için; ölçeklerden belirlenen kriterlerde yeterli puan almaları, eğitim programına katılmayı gönüllü olarak istemeleri, eğitim programına düzenli devam etmelerini engelleyebilecek eğitim zamanı ile çakışan faaliyetlerinin bulunmaması (spor, halk oyunları, dersane vb.) ve ailelerinin gerekli yazılı izni vermeleri temel esas olarak alınmıştır. Bu hususları karşılamayan öğrenciler deneme grubu aday listesinden çıkarılmışlardır.

KSÇBE programı hazırlanırken, kişiler arası sorun çözme ve öfke konusundaki yayınlar incelenmiş ve uygulama eğitim programları örnekleri gözden geçirilmiştir. Bu yayınlar ve eğitim programları arasında; D’Zurilla ve Goldfried (1971), Novaco (1975), Bedell and Lennox (1997), Egan (1997), Shure (1999), Mountrose (2000), Öğülmüş (2001), Üstündağ (2002), D’Zurilla vd. (2004), Erkan (2006), Acar (2007), Altınay (2009) ve Erşahin (2009) bulunmaktadır. D’Zurilla ve Goldfried (1968) tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeli, kuramsal temel olarak alınmıştır.

Programın her biri 90 dakika olmak üzere 11 oturumdan oluşmaktadır. Her oturumda, belirlenen hedefleri gerçekleştirmek amacıyla gerekli içerik yapılandırılmıştır. Her bir oturum, alan uzmanları ve

eğitim programı uzmanı tarafından incelenerek eğitim programı başlamadan önce hazır hale getirilmiştir. Oturumlar, üyelerin grup çalışmalarını gözden geçirmeleri, oturumlar arasında bağlantı kurmaları ve kendilerinde oluşacak ilerlemeyi görmelerini kolaylaştıracak şekilde tamamlayıcı ve bitişik olarak hazırlanmıştır. Bir oturumdaki hedefin kapsamı diğer bir oturumdaki hedef ve davranışın kapsamına girmemektedir. Kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel analizi için deneme ve kontrol gruplarında yer alan deneklerin sayılarının 30 (otuz)'dan az olması ve grupların ölçümlerde aldıkları puanların normal dağılıma uymamaları nedeniyle, parametrik olmayan istatistikler kullanılmıştır. Deneklerin ön test son test puan farkları alınarak fark puanlarının oluşturduğu dizide grupların ikili karşılaştırmaları Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Deneme ve kontrol grubundan elde edilen veriler, SPSS-WINDOWS 17.0 paket programıyla çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın denenceleri doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir.

Denence 1. “Yapıcı Problem Çözme” ön test son test fark puanları deneme grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Yapıcı Problem Çözme düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme grubu ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 6’da, Mann-Whitney U testi sonuçları ise tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 6: Deneme ve Kontrol Grubu Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme	Ön Test	13	38.53	5.14
	Son Test	13	59.84	9.61
Kontrol	Ön Test	15	38.60	3.50
	Son Test	15	45.46	11.63

Tablo 6 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında 21.31 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise 6.86 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Deneme ve Kontrol Grubunun Yapıcı Problem Çözme Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann- Whitney U Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	13	19.77	257.00	29.000	.002
Kontrol	15	9.93	149.00		

Tablo 7 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 29.000 p<.05) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kişiler arası sorun çözme eğitim programının deneme grubunda yer alan deneklerin yapıcı problem çözme becerilerini arttırmada etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

Denence 2. “Sürekli Öfke” ön test son test fark puanları deneme grubu lehine anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Bu denence, Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi sonunda Sürekli Öfke düzeyi, ön test ve son test fark puanları bakımından Deneme grubu ve kontrol grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin olup, puan farklarının anlamlılığı için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin n, \bar{X} ve Ss değerleri tablo 8’de, Mann-Whitney U testi sonuçları ise tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 8: Deneme ve Kontrol Grubu Sürekli Öfke Ön Test Son Test Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		n	\bar{X}	Ss
Deneme	Ön Test	13	31.76	2.74
	Son Test	13	23.61	5.10
Kontrol	Ön Test	15	31.80	3.00
	Son Test	15	30.80	3.58

Tablo 8 incelendiğinde, deneme grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında -8.15 puanlık bir fark olduğu, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamaları ile son test puan ortalamaları arasında ise -1.00 puanlık bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 9: Deneme ve Kontrol Grubunun Sürekli Öfke Ön Test Son Test Fark Puanlarına İlişkin Mann-Whitney U Testi

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deneme	13	21.04	273.50	12.500	.001
Kontrol	15	8.83	132.50		

Tablo 9 incelendiğinde analiz sonuçları, Deneme ve Kontrol (U: 12.500 p< .05) grubu arasında deneme grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, kişiler arası sorun çözme eğitim programının deneklerin sürekli öfke düzeylerini azaltmada etkili olduğunu gösterir. Bu sonuç, ifade edilen denencenin desteklendiğini göstermektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma bulguları, kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, ergenlerin yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin artmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu göstermektedir. Önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında hazırlanan kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin, ergenlerin sorun çözme becerilerini arttırması beklenmektedir (Korkut, 2002). Elde edilen sonuç dikkate alındığında, bu beklenti doğrultusunda hazırlanan kişiler arası sorun çözme beceri eğitim programında probleme pozitif yönelimin, sorunu başarılı bir şekilde çözebileceğine inanmanın, sorundan kaçınmak yerine sorunun çözümünde sorumluluk almanın, başarılı problem çözmenin zaman ve çaba gerektirdiğini düşünmenin vurgulanmasının, deneklerin kişiler arası yapıcı problem çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Shure ve Spivack (1982) yapmış oldukları çalışmalarında, bilişsel sorun çözme eğitimi alan çocukların, sorun çözücü düşünme biçimini kazandıkları için sosyal uyumlarının arttığı ve duygusal huzursuzluklarının, şikâyetlerinin, içe kapanıklıklarının, fevri, duyarsız ve saldırgan davranışlarının önemli derecede azaldığını belirtmektedirler (Özcan ve Ögülmüş, 2010). Erwin ve Ruane (1993) yaptıkları çalışmada, çocuklara bilişsel yeteneğini geliştirmeye yönelik kısa dönemli ICPS (ben problem çözebilirim) eğitim programı uygulamışlardır. Kontrol grubunda yer alan denekler eğitimden önce deneysel gruba göre daha fazla bilişsel beceriye sahip olmasına rağmen, eğitim sonrası deneysel grup, kontrol grubundan önemli derecede yüksek seviyede alternatif çözüm üretme ve sonuçsal düşünce becerisine sahip olmuştur

(Rixon ve Erwin, 1999). Söylemez (2002) tarafından yapılan çalışmada, ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim programının etkisi değerlendirilmiştir. Deney grubuna katılan öğrencilerin problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, kişiler arası sorunlarda kendi davranışlarını düzenleyebilen bireyler yapıcı hareketler içerisinde gelişimsel avantaja sahip olabilmektedirler. Kişinin sorun çözme beceri yeteneğini kullanması yaşadığı güçlüklerle başa çıkabilme yeteneğini güçlendirmesini arttırmaktadır. Aynı zamanda, akranları ile sağlıklı ilişki kurma ve bu ilişkiyi devam ettirme yeteneğini arttırmasına katkıda bulunmaktadır (Johnson, Johnson, Dudley, Mitchell, ve Fredrickson, 1997; Johnson ve Johnson, 2004). Johnson ve Johnson (2004) tarafından yapılan meta analizde, sorun çözme beceri eğitimine katılan öğrenciler eğitimden önce kazan kaybet, güç kullanma veya geri çekilme stratejilerini kullanırken eğitimden sonra sorun çözmeye yönelik süreci kullanma eğilimi göstermektedirler. Güner (2007) tarafından yapılan çalışmada, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Kişiler arası problem çözme eğitimi etkisi üzerine yapılan araştırmalar bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Ergenlik döneminde birey yeni karşılaştığı sorumlulukları benimsemek ve üstlenmekte güçlük çekmektedir. Bu dönemde karşılaştığı kişiler arası sorunlarının üstesinden gelmesi bireyin ilerleyen yıllarda kişiler arası ilişkilerinde doyum sağlamasında önemli bir faktör olacaktır.

Araştırma bulguları, deneme grubuna verilen kişiler arası sorun çözme eğitiminin deneklerin sürekli öfke son test puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Literatürde farklı kuramları temel alan öfke ile başa çıkma eğitim programlarının deneklerin sürekli öfkelerine anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. D’Zurilla ve Goldfried (1971) yaptıkları araştırmada, sosyal problem çözme modeli çerçevesinde eğitim alan lisans öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre yaşadıkları sorunlarda daha etkili alternatifler ürettikleri ve sorunların çözümünde kişisel kontrollerinin artarak öfkelerini kontrol edip, dikkatsiz stili daha az kullanma eğilimi gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Deffenbacher vd. (1996) tarafından yapılan çalışmada sosyal beceri eğitiminin sonrasında öğrencilerin daha az genel öfke, daha az negatif öfke tepkisi ve daha fazla öfke kontrolü ifade ettikleri sonucu elde edilmiştir. Yılmaz (2004) tarafından yapılan araştırmada öfkeyle başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın sürekli öfke düzeylerinin azalmasında anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Danışık (2005) tarafından yapılan araştırmada öfke kontrolü ve problem çözme becerisi arasında anlamlı doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevreyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerden birine sahiptir. Problem çözme becerileri ile öfke kontrol edebilme becerileri ergenin sağlıklı bir kimlik geliştirmesinde önemli bir yere sahip olup döngüsel bir ilişki içindedir. Çünkü öfkelerini kontrol edebilen bireyler problemleri daha iyi tanımakta, daha fazla alternatifler üretebilmekte ve daha doğru kararlar alabilmektedirler. Aynı zamanda karşılaştıkları problemleri çözebildikleri için de daha az öfkelenmekte ve yaşadıkları öfke duygusunu da daha sağlıklı ifade edebilmektedirler. Bireyin yaşadığı kişiler arası soruna pozitif bir yöneliminin bulunması ve mantıklı sorun çözme basamaklarını bilmesi, sorununu çözmesinde ve yaşadığı sorunda öfke duygusunu kontrol etmesinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bunun aksine yaşanan sorunlara negatif bir yönelimin bulunması, yapıcı problem çözme becerilerinin eksikliği yaşadığı kişiler arası sorunu çözebilmesini olumsuz etkileyebilmekte ve beraberinde yoğun öfke ve saldırganlık gibi duygu ve davranışlarının yaşanmasına neden olabilmektedir. D’Zurilla ve diğerleri araştırmalarında (2003), bireyin probleme negatif yöneliminin bulunması, mantıklı problem çözme yerine dikkatsiz ve kaçınan bir stil sergilemesinin, bireyin öfke duygusu ve zaman zaman öfke duygusunu izleyen saldırganlık ile önemli birlikteliği olduğunu vurgulamaktadır. Aynı zamanda, sosyal problem çözme becerilerinin yaşam stresine karşı bireyi koruyucu bir etkisi bulunmaktadır. Bireyin karşılaştığı problemlerde kendi yeteneklerine güvenmesi, problemin çözülebilir olacağına inanması ve problemi çözmeye uğraşması (pozitif problem yönelimi) kişinin yaşam memnuniyetini ve kendisine olan öz saygısını arttırmada önemli bir faktör olduğu sonucu elde edilmiştir (Hamarta, 2009).

Araştırma sonucunda kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin ergenlerin yapıcı problem çözme beceri düzeylerinin artmasında ve sürekli öfke düzeylerinin azalmasında anlamlı düzeyde etkisinin olduğu bulgusu, alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma yaklaşım esasına dayalı olarak yürüteceği öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek ve öfke düzeylerini azaltacak açık ve örtük programlara yer verilebileceğini

göstermektedir. Bu araştırmada kişiler arası sorun çözme beceri eğitimi çalışması bir kısım öğrenciyi kapsamıştır. Gelişimsel ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında zaman içerisinde kişiler arası sorun çözme eğitimi tüm öğrencileri kapsayan bir çalışma haline getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, N. V. (2007). *Grupla psikolojik danışmada alıştırma deneyleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altınay, D. (2009). *Psikodrama 400 ısınma oyunu ve yardımcı teknik*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bedell, J. R. and Lennox, S. S. (1997). *Handbook for communication and problem solving skills training- a cognitive - behavioral approach*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi*. (Çev: F. Oğuzkan). İstanbul: MEB Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası problem çözme envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 1-17.
- Danışık, N. D. (2005). *Ergenlerin sürekli öfke öfke ifade tarzları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dixon, D. N., Heppner, P. P., Petersen C. H., and Ronning R. R. (1979). Problem-solving workshop training. *Journal of Counseling Psychology*, 26 (2), 133-139.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 253-269.
- D'Zurilla, T. J. and Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78 (1), 107-126.
- D'Zurilla T. J. and Chang, E. C. (1995). The relations between social problem solving and coping. *Cognitive Therapy and Research*, 19 (5), 547-562.
- D'Zurilla, T., Chang, E. C. and Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22 (4), 424-440.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A. M., Maydeu-Oliveras, A. (2004). Social problem solving: theory and assesment. Social problem solving: theory, research and training, Ec. Chang, T.J. D'Zurilla and L.J. SaFna, (Ed.), Washington DC: *American Psychological Association*.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R., and Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (2), 149-157.
- Egan, G. (1997). *Psikolojik danışmaya giriş*. (Ed: F. Akkoyun). Ankara: Form Ofset.
- Erkan, S. (2006). *Örnek grup rehberliği etkinlikleri*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Erşahin, C. (2009). *Bilgelik öyküleri*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Heppner, P. P., Witty, T. E. and Dixon, W. A. (2004). Problem solving appraisal and human adjustment. *The Counseling Psychologist*, 32 (3), 344-428
- Johnson, D. W. and Johnson R. T. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practice*, 43 (1), 68-79.
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., Mitchell, J. and Fredrickson, J. (1997). The impact of conflict resolution training on middle school student. *The Journal of Social Psychology*, 137 (1), 11-21.

- Kesen, N. F., Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu, N. (2007). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki. Yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 353-364.
- Kısaç, İ. (2005). Gençlerin öfkelerini ifade ettikleri hedef kişiler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 71-81.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lochman, J. E., Palardy, N. R., McElroy, H. K., Philips, N. and J. Holmas, K. (2004). Anger management interventions. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 1 (1), 47-56.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okullarda şiddetin önlenmesi*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2006/26 sayılı genelge.
- Mountrose, P. (2000). *6 ile 18 yaş çocuklarıyla sorunları çözmede 5 aşama*. (Çev: Sermin Can). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control*. The Development and Evaluation of An Experimental Treatment Health and Company.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış*, 2 (7), 16-24.
- Özcan, C. ve Öğülmüş, S. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklara bilişsel yaklaşıma dayalı kişilerarası sorun çözme eğitiminin katkıları. *TAF Prev Med Bull*, 9 (4), 391-398.
- Özer, A. K. (1994b). Sürekli öfke (sl-öfke) ve öfke ifade tarzı (öfke-tarz) ölçeklerinin ön çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (31), 26-35.
- Rixon, R. and Erwin, P. G. (1999). Measures of effectiveness in a short-term interpersonal cognitive problem solving programme. *Counselling Psychology Quarterly*, 12, (1), 87-93.
- Shure, M. B. (1999). Preventing violence the problem solving way. Office of Juvenile Justice and Delinquent Prevention Washington: *Juvenile Justice Bulletin*, 1-13.
- Söylemez, S. (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik bir grup çalışması programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, H. (2000). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, (26), 47-61.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici yaklaşım: kendini toparlama gücü. *Aile ve Toplum*, Nisan-Mayıs-Haziran, 73-81.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13), 45-61.
- Üstündağ, T. (2002). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, N. (2004). *Öfke ile başa çıkma eğitiminin ve grupla psikolojik danışmanın ergenlerin öfke ile başa çıkabilmeleri üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.